التقويم والأهداف التربوية

هل تذكر تعريف جرونلند للتقويم والذي يقول فيه:

«إن التقويم هو عملية منظمة يتم من خلالها تحديد مدى تحقق الأهداف التربوية لدى التلميذ».

ألا يشير هذا التعريف، إلى مكانة الأهداف التربوية في عملية التقويم؟

فكيف يتم التعبير عن الأهداف التربوية؟

طرائق صياغة الأهداف:

في الواقع أنه يمكن التمييز بين ثلاث طرائق أساسية في التعبير عن الأهداف التعليمية وصياغتها، وهي:

1 ـ طريقة القائمة أو التعداد:

وتقوم على وضع قائمة بعناصر المحتوى أو أسماء الموضوعات التي يتضمنها كما في فهرس الكتاب.

تدريب

هل تعتقد أن مجرد ذكر الموضوعات المطلوبة من التلميذ يكفي بحد ذاته لمعرفة أشكال النشاط التي يتعين عليه أن يؤديها لتعلم هذه الموضوعات؟

الجواب: مجرد ذكر الموضوعات لايكفي، فالتلميذ لن يكون على علم بالمطلوب، وسيلجأ إلى الحفظ لاأكثر.

2 ـ طريقة الأهداف المتمركزة حول سلوك المعلم؟

كأن يطلب إلى المعلم شرح الاستنتاج الصوري، أو معالجة نظرية التطور والارتقاء أو عرض وقائع الحرب العالمية الأولى وغير ذلك.

تدريب

ألا ترى أن هذه الأهداف تهمل تماماً نشاط المتعلم، فهل هناك ما يضمن تحقيقهـا من قبله؟ أوضح ذلك.

الجواب: ليس هناك أي ضمان لأنها تخاطب المعلم وليس المتعلم.

3 ـ طريقة الأهداف العامة أو أنماط السلوك العام:

وتحدد هذه الطريقة التغيرات السلوكية المراد إحداثها لدى المتعلم ولكن بـصورة عامة ودون الإشارة إلى المحتوى الدراسي الذي ستتحقق من خلاله ولا إلى طريقة التعليم والتقويم الملائمة لها.

مثال:

حفز التفكير النقدي لدى المتعلم، تنمية قدرته على حل المشكلات، استخدامه للمنهج العلمي في البحث.

تدريب:

هل ترى أن هذه الطريقة تعبر عن الأهداف بلغة سلوك المتعلم ذاته، وبالتالي فهي تُمثّل خطوة كبيرة إلى الأمام. علل ذلك.

الجواب: نعم، لأنها تتعرض مباشرة لنشاط المتعلم

تدريب:

هل ترى أن هذه الأهداف يمكن أن تؤدي دوراً فعالاً في عملية التعليم والتقويم إذا تمكّن المعلم (بنفسه أو بالتعاون مع غيره) من ترجمتها و «تفريعها» إلى أهـداف سلوكية أكثر تحديداً في مجاله الدراسي الخاص؟ أوضح ذلك؟

الجواب: نعم، لأنها ستتحول إلى أهداف قابلة للتحقق في إطار محتـوى دراسـي محدد.

إلا أن مصطلح الأهداف التعليمية كثيراً ما يستعمل مع مصطلح الأهداف التربوية؟ **فهل يوجد فرق بينهما؟**

في الواقع أن **الأهداف التربوية تعبر عن القيم والفلسفة التربوية السائدة في المجتمع، وهي كثيراً ما تأخذ صيغة عبارات أو شعارات عامة من مثل «تنمية الشعور القومي» و «خلق المواطن الصالح» و «تسليح المتعلم بالمعرفة والعلم»..إلخ. أما الأهداف التعليمية فهي تنبثق مباشرة عنها،** وتعبر عما يرغب المعلم في أن يحققه لدى المتعلم.

تدريب:

هل ترى أن من الضروري تحويل الأهداف التربوية العامة إلى أهداف تعليمية واضحة ومحددة، والتعبير عنها من خلال التغيرات السلوكية التي يراد إحداثها لدى المتعلم؟ ولماذا؟

الجواب: نعم، لكي لاتبقى مجرد شعارات معلّقة في الهواء.

تدريب:

هل أنت مع الاتجاه القائل: إن الأهداف التي لا يعبر عنها في أشكال من السلوك الذي يؤديه المتعلم تبقى بعيدة المنال، وقد تصبح أقرب إلى الشعارات الطنانة الرنانة منها إلى الأهداف الواقعية القابلة للتحقق، ولماذا؟

الجواب: نعم، لأن هناك مسافة هائلة تفصلها عن المتعلم!

تدريب:

يرى بلوم أنه يستحيل أن نقوم بعملية التقويم دون توضيح للأهداف التي تسعى هذه العملية أساساً إلى الحكم عليها.

فهل تؤيده في ذلك؟ ولماذا؟

الجواب: نعم لأن التقويم من دونها يصبح عملية عشوائية ومرتجلة (رأي الكاتب).

والآن، **ما فوائد الأهداف التعليمية المحددة؟**

إن هذه الفوائد يمكن إجمالها في ثلاث نقاط هي:

1 ـ **تخطيط عملية التعليم:** أي تخطيط النشاط التعليمـي للمعلـم وتحديـد الخطوات التي يجب أن يسير بها التلميذ للوصول إلـى الهـدف (أو الأهداف المرسومة).

2 ـ **تقويم أداء المتعلم:** فالأهداف المحددة هي دليل عمل للمعلم في نشاطه التقويمي، وهي توجهه إلى ما يجب أن يقيسه لدى التلميذ بل وكيـف يمكن أن يقيسه.

تدريب:

حين يوضع الاختبار التحصيلي دون أهداف واضحة ومحددة، ألا يحتمل أن يقيس ما لا يرمي واضعه إلى قياسه؟

ثم ألا يحتمل أن يقتصر على قياس قدرة المتعلم على الاسترجاع والتذكّر؟ أوضح ذلك؟

الجواب: نعم، بل ويقتصر على ذلك في أغلب الأحيان (رأي الكاتب).

3 ـ **توجيه تعلم التلميذ:** فحين تكون الأهداف محددة يتوجه إليها وإليهـا فقـط، وتصبح القوة المحركة لنشاطه.

تدريب:

بين كيف أن الأهداف العامة والغائمة والضبابية قد تضلّل التلميذ وتثـبط نـشاطه أكثر مما تجذبه أو تستثير دافعيته للدراسة والعمل.

الجواب: لأن الأهداف العامة لاتكون واضحة للتلميذ، ولايدري كيـف يمكنـه أن يصل إليها.

مستويات الأهداف التعليمية

لعلك تلاحظ الآن، أيها الدارس، أن الأهداف التعليمية على درجات مختلفة، من حيث عموميتها (أو تخصيصها). ويميز الباحثون عادة بين أربعة مستويات تعبر عن تدرجها من العام إلى الخاص، وهي:

1 ـ مستوى الأهداف العامة:

وفي هذا المستوى تأخذ الأهداف شكلها المجرد والعام، أي تشير إلى التغيرات السلوكية التي يراد إحداثها لدى المتعلم ولكن بصيغ وعبارات عامة.

مثال:

اكتساب المعرفة، تنمية القدرة النقدية، تحريض المتعلم على الابتكار.

2 ـ مستوى الأهداف المتوسطة في عموميتها:

وتشتق الأهداف هنا من أهداف المستوى الأول، وتكون أكثر تحديداً منها، كما تتصل بما يتوقّع أن يكتسبه الدارسون في نهاية مرحلة أو فصل دراسي.

مثال:

استرجاع مجموعة محددة من الحقائق والمفاهيم الفيزيائية، تطبيق القواعد النحوية الخاصة بالمرفوعات.

3 ـ مستوى الأهداف الخاصة بالحصة الدرسية أو الوحدة الدراسية:

وهي تشتق من أهداف المستوى الثاني. وتشتمل العبارة الهدفية عند هذا المستوى على بيان الأداء، أو السلوك المرغوب من قبل التلميذ (أو الفعل). أي أنها تبين بدقة ما الذي يتعين على التلميذ أن يفعله (وتحدد مهمته تماماً).

مثال:

إن على التلميذ أن يعرف مفهوم الجاذبية، أو يذكر ثلاثة من الأسباب التي أدت لوقوع الحرب العالمية الثانية.

وهناك من يرى **(كميجر وأنصاره)** أن الهدف السلوكي يجب أن يصل إلى المستوى الأعلى من مستويات التحديد والتخصيص، كما أنه لا يجوز أن يقتصر على **بيان الفعل أو السلوك، بل لابد أن يتعدى ذلك إلى بيان الموقف أو الشروط التي يؤدى فيها هذا الفعل أو السلوك، والمحك أو المعيار الذي سيعتمد أساساً في الحكم عليه.** ألا يشير هذا إلى مستوى رابع في صياغة الأهداف وهو: مستوى الأهداف الجزئية والمفصلة؟

لاحظ معي الأمثلة التالية لعبارات هدفية مصاغة بطريقة ميجر:

مثال 1:

إذا أعطي التلميذ قائمة بعشر حوادث تاريخية (الشروط) فسيكون قادراً على إعطاء تواريخ (الفعل أو الأداء) لتسع منها على الأقل (معيار الأداء).

مثال 2:

عندما يعطى التلميذ قائمة بعشرين مركباً عاماً يحتوي على الأوكسجين (الشروط) يتعين عليه أن يصنّف بشكل صحيح (الفعل) 15 مركباً منها إلى غاز وسائل وصلب ضمن شروط الحرارة والضغط الطبيعيين (معيار الأداء).

مثال 3:

إذا أعطي الطالب خريطة للعالم (الشروط) يتعين عليه أن يرسم ويحدد (الفعل) خمسة تيارات محيطية بواسطة أسهم على الخريطة خلال 15 دقيقة (المعيار).

مثال 4:

إذا أعطي الطالب القاموس (الشروط) فسيكون قادراً على إيجاد المعنى الصحيح (الفعل) لتسع كلمات من أصل 10 كلمات تعطى له وخلال 15 دقيقة (المعيار).

مثال 5:

إذا أعطي لطالب نصاً مكتوباً مؤلفاً من 500 كلمة (المعطيات)، فسيقرأ هذا النص قراءة جهرية (الفعل) خلال مدة أقصاها (10) دقائق وبحدود (3) أخطاء (المعيار).

لاحظ أيها الدارس أن **المعيار أو المحك يشير إلى الحد الأدنى المقبول للأداء والذي يدلّ على تحقق الهدف كالوقت (أو السرعة في الأداء) ونسبة الإجابات الصحيحة (أو الحد الأقصى المسموح به من الأخطاء).**

تدريب:

أعطِ مثالاً (أو أكثر) من مجالك الدراسي الخاص لعبارة هدفية مصاغة بطريقة ميجر تحتوي على مكوناتها الثلاثة.

تدريب:

يرى جرونلند أن صياغة الهدف التعليمي بطريقة ميجر تكون مفيدة حين يتركز الاهتمام بنواتج التعلم البسيطة والمهارات الخاصة. هل لديك ما يؤيد ذلك؟

الجواب: يترك للطالب.

تدريب

يرى جرونلند أيضاً أن استخدام طريقة ميجر في التعليم الصفي سيؤدي إلى «قوائم» طويلة جداً من الأهداف الجزئية، وقد يكون من الأجدى الاقتصار على عينة منها. فهل لديك ما يؤيد ذلك؟

الجواب: وجود قوائم طويلة يحد من حرية الحركة عند المعلم والمتعلم ويلغي المبادرة والإبداع، ويكفي أن يسترشد المعلم بعينة منها.

شروط الأهداف التعليمية

هل يجب توافر شروط و «مواصفات» معينة في الأهداف التعليمية لتؤدي دورها بصورة فعالة في عملية التعليم والتقويم؟

في الواقع، هناك شروط عديدة، منها:

1 ـ **أن تنسجم مع الأهداف العامة للتربية** و «تنقلها» مـن صـيغة العموميـة والتجريد إلى صيغة التحديد والتخصيص.

مثال:

لاحظ أن الأهداف العامة للتربية كتنمية الاستقلالية في التفكير وتربية الاتجاهـات الإيجابية نحو العمل..إلخ هي المصدر الذي تشتق منه الأهداف التعليمية الخاصـة (أي الأهداف التي توجه النشاط اليومي لكل من المعلم والمتعلم فـي كـل مجـال دراسي على حدة).

2 ـ **يجب أن تكون واقعية وقابلة للتحقق:** أي تراعي حاجات الدارسين وقدراتهم وميولهم، كما تراعي التسهيلات المدرسية ، والوسائل التعليمية والإمكانـات الواقعية المتاحة.

تدريب:

بين كيف أن الأهداف التي لا تراعي خصائص الدارسـين وميـولهم ورغبـاتهم والشروط الواقعية المحيطة بهم تبقى عسيرة المنال، وقـد تـصبح أقـرب إلـى الشعارات الطنانة الرنانة منها إلى الأهداف الواقعية التي توجـه نـشاط المعلـم والمتعلم فعلاً.

الجواب: لأن هذه الأهداف وضعت لتعبر عن بلاغة واضعها أصلاً ولاتعبر عـن إمكانات التلميذ.

3 ـ **أن تصاغ على شكل تغيرات سلوكية محددة لدى التلميذ:** فالأهـداف التـي يستحيل التحرر من عموميتها، ويتعذر «تفريعها» غير قابلة للتحقـق علـى الأغلب، وقد يكون من الأفضل تعديلها وربما حذفها.

4 ـ **أن تتضمن أفعالاً دالة على السلوك:** فالعبارات الهدفية التي تتضمن كلمـات مثل «يشعر» «يعرف» «يدرك» «يعي» غالباً ما تشير إلى خاصية داخلية أو ضمنية غير قابلة للملاحظة، ولابد من إعادة صياغتها بحيث تتضمن أفعـالاً دالة على السلوك ويمكن ملاحظتها وقياسها.

<u>أمثلة:</u>

يعرف، يصنّف، يعطي أمثلة، يميز، يعدد، يسمي.

5 ـ **أن يتم التعبير عنها في مستوى مناسب من العمومية:** فإذا كانت عامة جداً تفقد معناها وإذا كانت ضيقة ومحددة للغاية تتحول إلى «نتـف» وجزيئـات صغيرة وغير مترابطة. وقد اقترح جرونلند طريقة في صياغة الأهداف تقع في مكان ما وسط هذين الحدين المتطرفين. فهي بنظره يجب أن تكون عامة إلى درجة تتيح لها أن تؤدي دورها كمرشد أو دليل عمل، وخاصة بـصورة كافية بحيث تتحدد بوضوح بسلوك يظهره التلميذ عندما ينجز الهدف.

<u>مثال 1:</u>

إن عبارة «يعرف عن التغذية» هي عبارة هدفية غامضة، وعبارات مثل «يتعرف إلى وظائف البروتينات في الجسم» و «يتعرف إلى وظائف الدهنيات» و «يتعرف إلى وظائف الفيتامينات» تبعث على الملل وجزئية، ويمكن تجميع هذه العبـارات الثلاث في عبارة واحدة هي «يتعرف إلى وظائف ثلاث مواد غذائية».

مثال 2:

إن عبارة «على التلميذ أن يجمع الكسور العشرية» أفضل من القـول: إن علـى التلميذ أن يجمع $\frac{1}{2}+\frac{1}{2}+\frac{1}{3}+\frac{1}{4}+\frac{1}{5}$..إلخ.

تدريب:

بين بمثال من مجالك الدراسي الخاص كيف أن المزيد من التخصيص والتحديـد الضيق قد يؤدي إلى قوائم مفصلة وطويلة جداً من الأهداف الجزئيـة والخاصـة بخلاف التعميم الزائد الذي لا يعطي أكثر من عبارات فضفاضة وغائمة!

تدريب:

يقول ثورندايك: إن التخصيص الزائد في صياغة الأهداف لا معنى له، وبدلاً من إعداد قائمة طويلة ومفصلة بالأهداف الخاصة الجزئية يمكن الاكتفاء بـ «عينات» أو أمثلة منها، فهل تؤيده الرأي؟ ولماذا ؟

الجواب: نعم، لأنها تؤدي إلى النمو المتكامل والمنـسق لشخـصية التلميـذ (رأي الكاتب).

6 ـ **أن تتناول أنواعاً مختلفة من التعلم:** أي لا يصح أن تقتصر علـى بعـض نواتج التعلم البسيطة التي تندرج عادة ضمن المجال العقلي المعرفي، ولابـد أن تتناول الجوانب «غير المعرفية» في التعلم كالمهارات بأنواعها، والميول والاتجاهات ومظاهر التكيف الشخصي والاجتماعي (أي الجوانب المهاريـة والوجدانية).

تدريب:

وضع بلوم سائر الأهداف التربوية ضمن ثلاثة مجالات هـي: المجـال العقلـي المعرفـي Cognitive domain، والمجـال الانفعـالي أو الوجـداني Affective domain، والمجال المهاري (أو النفسي الحركي) Psychomotor domain، كمـا ألح على ضرورة تحقيق شيء من التوازن بينها، فهل تؤيده في ذلك؟ ولماذا؟

ربط الأهداف التعليمية بعملية التقويم

هل اقتنعت الآن، أيها الدارس، أن عملية التقويم لا يمكن أن تتم دون أهداف تسعى هذه العملية أساساً إلى الحكم عليها والكشف عن درجة تحققها لدى الدارسين؟

في الواقع أنه حتى إذا لم يعبر عن الأهداف بشكل صريح وبقيت غائمة في ذهن واضع الاختبار، فإن الاختبار يبقى «محكوماً» بها بشكل أو بآخر ولابد أن يعكسها. ومن هنا، ألا يترتّب على واضع الاختبار أن يعمل على بيان الأهداف التي يريد أن يخضعها للقياس بشكل صريح لكي يعمل الاختبار بالاتجاه المناسب، ويقيس فعلاً ما يجب أن يقيسه؟

فما الوسيلة الملائمة لذلك؟ وكيف يمكن ربط الأهداف التعليمية مباشرة بعملية التقويم؟

تأمل الجدول التالي:

جدول مواصفات لوحدة في الكيمياء خاصة بالأوكسجين ومركباته العامة.

عناصر المادة	**التغيرات السلوكية**			**المجموع**
	المعرفة	**الفهم**	**التطبيق**	
الخواص الفيزيائية	6	10	4	20
الخواص الكيميائية	10	10	10	30
التحضير	6	4	-	10
الاستعمالات	13	11	16	40
المجموع	**35**	**35**	**30**	**100**

لعلك تلاحظ أيها الدارس أن **الأعمدة في هذا الجدول تمثل الأهداف التعليمية (أو التغيرات السلوكية) التي يتناولها الاختبار، في حين أن الأسطر تمثل عناصر المحتوى الدراسي (أو المادة) التي يتناولها الاختبار.** وتمثل كل خلية من خلايا

هذا الجدول نقطة التقاء المحتوى بالأهداف، ويتحدد فيها عدد الأسئلة المخصصة لكل هدف وقد ارتبط مباشرة بعنصر أو جزء ما من أجزاء المحتوى. فالخلية الأولى من هذا الجدول مثلاً تشير إلى أن عدد الأسئلة المخصصة للهدف الخاص بمعرفة الخواص الفيزيائية هو ستة أسئلة، وهكذا؟..

ولعلك تلاحظ أيضاً أن الجدول السابق يظهر تفاوتاً في عدد الأسئلة المخصصة لكل هدف وجزء من أجزاء المحتوى. فما السبب في ذلك؟

إن السبب يعود إلى اختلاف أهمية هذا الهدف وذلك الجزء الذي ارتبط به عن غيره مما دعا واضع الاختبار إلى إعطائه وزناً أكبر أو أقل من غيره. وبطبيعة الحال فإن **الأجزاء الأهم من المحتوى يمكن أن يخصص لها عدد أكبر من الأسئلة.**

<u>تدريب:</u>

هل يمكن النظر إلى جدول المواصفات على أنه خطة عمل لبناء الاختبار والضمان الوحيد لتغطية سائر الأهداف التعليمية التي يريد واضع الاختبار تناولها، وكذلك عناصر المحتوى المختلفة، مع تحقيق شيء من التوازن بينها، وبما يؤمن ما يعرف بصدق المحتوى أو الصدق التمثيلي للاختبار؟

بين ذلك.

<u>الجواب:</u> نعم، فهو أشبه بمخطط البناء بالنسبة للمهندس.

<u>تدريب:</u>

هل يلغي جدول المواصفات أثر ما يعرف بـ«يانصيب الامتحانات». بين ذلك.

<u>الجواب:</u> نعم، لأنه يغطّي المجال الدراسي برمته.

<u>تدريب:</u>

يقال إن عدم استخدام جدول المواصفات قد يؤدي إلى إهمال الأهداف التعليمية التي تعبر عن المستويات العليا في التعلم (كالتطبيق والتحليل والتركيب)، وأن

الاختبار سيقتصر على الأغلب على أسئلة المعرفة والتذكر. فهل تؤيد هذا القول، ولماذا؟

الجواب: نعم، لأن الاختبارات "الشائعة" لا تستخدم جدول المواصفات وهي اختبارات "حفظية"!

تدريب:

ضع جدول مواصفات لاختبار تعتزم إعداده في مجالك الدراسي الخاص، ثم ضع أسئلة الاختبار ذاتها استناداً إلى هذا الجدول.

الجواب: يترك للطالب.

تدريب:

يقال: إن جدول المواصفات يتيح ترتيب الأسئلة حسب الأهداف وذلك بوضع الأسئلة التي تقيس هدفاً ما معاً، مما يفيد في جعل الاختبار أداة تشخيصية بالإضافة إلى كونه أداة لقياس التحصيل. علل ذلك.

الجواب: الطالب الذي يظهر ضعفاً في أسئلة التطبيق مثلاً قد يلفت النظر إلى أن دراسته حفظية (أو أن عاداته الدراسية تؤكّد الناحية الحفظية).

تدريب:

هل تعتقد أن الوقت المستغرق في إعداد الجدول يذهب سدى، أم أنه يوفر الكثير من الوقت والجهد وخصوصاً حين يستخدم لتطوير العديد من الاختبارات وعلى مدى سنوات عدة (مع تعديله إذا اقتضى الأمر)؟ ما رأيك؟

الجواب: يترك للطالب.

تدريب:

يميل البعض إلى تضمين جدول المواصفات أيضاً بياناً بشكل الأسئلة (اختيار متعدد، فراغات، مطابقة)، وبنوع أداة التقويم المستخدمة (اختبار، قائمة رصد، سلم رتب)، وذلك لضمان تغطيته لكل الأهداف بما فيها الأهداف الوجدانية.

فهل يؤكد هذا ضرورة استخدام تشكيلة واسعة من أدوات التقويم وعدم اقتصارها على الجانب العقلي المعرفي؟ أوضح ذلك.

الجواب: نعم، إذْ سيكون من الضروري التصدي للأهداف الوجدانية والحركية أيضاً.

لاحظ أيضاً أيها الدارس أن **الأهداف السلوكية التي تصل إلى الحد الأقصى في التحديد والتخصيص يمكن استخدامها مباشرة لوضع الأسئلة دون الحاجة لجدول المواصفات.** والسبب في ذك هو أن الهدف نفسه ينطوي على مهمة محددة بدقة للتلميذ وبالتالي فإن السؤال يشتق من الهدف ذاته كما هو الحال في القياس المحكي المرجع.